

Morawiak, Ulrike; Meindl, Marlene; Stockheim, Daniel; Etzien, Maria; Jungmann, Tanja
**Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität
– Erste Befunde des KOMPASS-Projektes**

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 378-389*



Quellenangabe/ Reference:

Morawiak, Ulrike; Meindl, Marlene; Stockheim, Daniel; Etzien, Maria; Jungmann, Tanja: Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 378-389* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119094 - DOI: 10.25656/01:11909

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119094>

<https://doi.org/10.25656/01:11909>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaella Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes

1 Zum Stellenwert sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung im Vorschulalter

Durch die Ergebnisse der großen Schulstudien PISA und TIMMS (z.B. Roux, 2005), hohe Prävalenzraten sprachlicher Auffälligkeiten von 17% im Vorschulalter (Gottschling, Franze & Hoffmann, 2012) sowie den in der Literacyforschung propagierten „Bilderbuchnotstand“ ist die Bedeutung der frühen sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung stetig gestiegen (Nickel, 2005, S. 86). Diese hat inzwischen auch Eingang in die Orientierungs- und Bildungspläne aller Bundesländer gefunden. Deutschlandweit gilt es als grundlegende Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die Handlungen der Kinder in alltäglichen Situationen sprachlich zu begleiten, Kommunikationsanlässe zu schaffen und Kinder über Lieder, Reime, Bilderbücher und vor allem das sprachliche Vorbild der frühpädagogischen Fachkräfte zu unterstützen.

Diese Form der Sprachförderung stellt hohe Anforderungen an die Fachkräfte, die ausreichendes Wissen über den normalen Spracherwerb und die zugrundeliegenden Erwerbsprozesse benötigen, um Auffälligkeiten wahrzunehmen, sprachförderliche Situationen im Alltag zu identifizieren, selbst als Sprachmodell zu fungieren und somit diese Situationen auch effektiv zur Sprachförderung zu nutzen. Zahlreiche Studien sprechen allerdings dafür, dass dieses Potenzial in Kindertageseinrichtungen häufig nicht ausgeschöpft wird (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2006). Gerade bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen und mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist die optimale Passung zwischen dem Sprachangebot und dem kindlichen Entwicklungsstand schwierig herzustellen, aber besonders bedeutsam. Nach internationaler Befundlage sind pädagogische Coachings geeignet, um die Transferlücke zwischen Fortbildungsinhalten und deren Umsetzung in die pädagogische Praxis zu schließen (z.B. Neuman & Wright, 2010).

2 Professionalisierungskonzept für pädagogische Fachkräfte im KOMPASS-Projekt

Das Projekt KOMPASS (Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken, Jungmann, Koch, Morawiak, Schulz, Stockheim & Tresp, 2013), das an der Universität Rostock im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes

Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt und evaluiert wird, ist ein theoretisch fundiertes und wissenschaftlich begleitetes Professionalisierungsangebot, das den pädagogischen Fachkräften eine bessere Ausschöpfung des Bildungspotenzials von Standard- und Spielsituationen im Alltag der Kindertageseinrichtung ermöglichen soll. Es basiert auf dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietzsch (2011).

Die Professionalisierungsmaßnahmen beinhalten ein innovatives Fortbildungskonzept zur alltagsintegrierten Sprach- und Literacyförderung im Umfang von 44 Stunden sowie sieben individuelle Coachingtermine.

Fortbildungen. In der anderthalbtägigen Grundlagenfortbildung wurden basale Themen, wie z.B. die Erzieher-Kind-Beziehung, alltagsintegrierte Förderung und Resilienz, Aufbau von Erziehungspartnerschaften mit den Eltern, sowie Beobachtung und Dokumentation behandelt (Jungmann, Koch, Schmidt, Schulz, Stockheim, Thomas, Tresp & Etzien, 2012). Dies diente der Reaktivierung des Vorwissens der pädagogischen Fachkräfte sowie der Schaffung einheitlicher Voraussetzungen für die Weiterführung und Ausdifferenzierung von anschließenden fachspezifischen Inhalten im Umfang von 33 Stunden.

- Der erste Fortbildungsbaustein im Bereich Sprache und Literacy befasste sich mit der Bedeutung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen, den Meilensteinen des ungestörten Spracherwerbs, dem Zusammenhang von Sprache und kognitiver Entwicklung, den Grenzsteinen des Spracherwerbs, möglichen Sprach- und Sprechauffälligkeiten und dem Bereich der Beobachtung und Dokumentation.
- Im zweiten Baustein wurden die Themen Mehrsprachigkeit und sprachförderliche Verhaltensweisen mit den TeilnehmerInnen erarbeitet. Anhand von Praxisbeispielen und Alltagssituationen aus der Kindertageseinrichtung erfolgte die praxisnahe Darstellung, Einübung und Diskussion der theoretischen Inhalte.
- Der dritte Baustein widmete sich dem Konzept *Early* bzw. *Emergent Literacy*. Neben der Darstellung der Phasen des Schriftspracherwerbs und möglicher auftretender Probleme, wurden hier vor allem Methoden zur Unterstützung der frühen Schriftkompetenzen und zum Aufbau narrativer Kompetenzen, wie das dialogische Bilderbuchbetrachten, sowie der Einbezug der Eltern im Rahmen von *Family Literacy-Ansätzen* thematisiert.

Coachings. Das anschließende pädagogische Coaching umfasste fünf bis sieben Termine über einen Zeitraum von mehreren Monaten. Im Einzelgespräch wurde mit jeder Fachkraft individuell ein konkretes Coachingziel festgelegt, z.B. der bewusste Einsatz des korrektiven Feedbacks. Nach einem Erprobungszeitraum von ca. drei Wochen begleitete der Coach die pädagogische Fachkraft während einer Alltagssituation. Im Anschluss daran erfolgte die gemeinsame Auswertung und Reflexion. Die Coachingsitzung endete jeweils mit einer weiteren Zielvereinbarung.

3 Evaluation der Effektivität des KOMPASS-Projektes

3.1 Untersuchungsdesign

Es wurde ein Untersuchungsdesign mit gestuftem Treatment gewählt, da ein besonderer Fokus des KOMPASS-Projektes auf der Erfassung des zusätzlichen Coachingeffektes liegt. Die Stichprobe ist entsprechend aus zwei Kohorten zusammengesetzt, die entweder ab Sommer 2012 oder ab Sommer 2013 in das Projekt aufgenommen wurden. Eine Übersicht des Untersuchungsablaufs gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Übersicht des Forschungsdesigns und der Testzeitpunkte im KOMPASS-Projekt

	Treatmentgruppe I	Treatmentgruppe II
Jun.-Sep. 2012	Prätest (t0)	
Sep.-Dez. 2012	Fortbildungen	
Jan.-Mär. 2013	Posttest 1 (t1)	
Jun.-Sep. 2013		Prätest (t0)
Sep.-Dez. 2013	individuelle Coachings	Fortbildungen
Jan.-Mär. 2014		Posttest 1 (t1)
Mär.-Apr. 2014	Posttest 2 (t2)	
Mär.-Apr. 2015		Posttest 2 (t2)

Die in dem vorliegenden Beitrag präsentierten Befunde beziehen sich lediglich auf die Effekte der Fortbildung auf a) das sprachförderliche Verhalten der Fachkräfte und b) die kindlichen Kompetenzen, da die Daten der Vergleichsgruppe ohne zusätzliches Coaching (Treatmentgruppe II) erst im Frühjahr 2015 erhoben werden.

3.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 465 Kinder aus insgesamt 20 Kindertageseinrichtungen in den Städten Rostock, Stralsund und deren Umkreisen sowie dem Landkreis Nordwestmecklenburg.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik der Untersuchungsstichprobe

			Treatmentgruppe Sprache/ Literacy	Kontrollgruppe	Gesamtgruppe
Kinder	Anzahl	N	142	323	465
	Geschlecht				
	- männlich	n (%)	82 (57,7)	166 (51,1)	247 (53,1)
	- weiblich	n (%)	60 (42,3)	159 (48,9)	218 (46,9)
	Alter (t0) in Monaten	M (SD)	55,27 (9,1)	56,33 (8,2)	55,98 (8,5)
Fachkräfte	Anzahl	N	16	30	46
	Geschlecht				
	- männlich	n (%)	1 (6,3)	1 (3,3)	2 (4,3)
	- weiblich	n (%)	15 (93,8)	29 (96,7)	43 (95,7)

Wie die Tabelle 2 zeigt, ist das Alter der Kinder in den Untersuchungsgruppen vergleichbar. Das Geschlechterverhältnis ist leicht zugunsten der Jungen verschoben. An den Fortbildungen zum Bereich „Sprache und Literacy“ nahmen 16 Fachkräfte teil. Die 30 Fachkräfte, die in den Bereichen „mathematische Basiskompetenzen“ und „sozial-emotionale Entwicklung“ fortgebildet wurden, stellen die Kontrollgruppe dar. Die Zuweisung der Fachkräfte zu den Fortbildungsschwerpunkten erfolgte durch die Leitungen der Kindertageseinrichtungen.

3.3 Untersuchungsablauf und -instrumente

3.3.1 Vorgehen in der Prozessevaluation

Im Bereich der Prozessevaluation werden qualitative Veränderungen der sprachlich-kommunikativen Fachkraft-Kind-Interaktionen in Alltagssituationen untersucht. Für alle 46 pädagogischen Fachkräfte liegen Videoaufzeichnungen der Mittagssituation vor, die 16 Fachkräfte im Bereich Sprache und Literacy wurden darüber hinaus in der Bilderbuchsituation mit einer Kleingruppe von Kindern fortlaufend videografiert. Die Analyse erfolgt in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2011), da sich dieses Verfahren im Rahmen der reflektierenden Interpretation dazu eignet, die Entwicklungsverläufe der pädagogischen Fachkräfte mit Blick auf ihre pädagogische Grundhaltung (Habitus) sowie ihre Sprachförderlichkeit hin genauer zu untersuchen. Mit der komparativen Analyse hält diese Methode zugleich eine Möglichkeit bereit, eine Typenbildung der Entwicklungsverläufe zu realisieren.

Derzeit wird mit der formulierenden Interpretation des Videomaterials der erste Analyseschritt realisiert.

3.3.2 Vorgehen in der summativen Evaluation

Die summative Evaluation der Fortbildungs- und Coachingeffekte erfolgt sowohl auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte als auch auf der Ebene der Kinder mit quantitativen Methoden. An dieser Stelle werden lediglich die Instrumente beschrieben, die zur Erfassung der sprachlichen und literalen Kompetenzen eingesetzt wurden.

Ebene der Fachkräfte

Zur Erfassung des sprachspezifischen Wissens der Fachkräfte kam eine adaptierte Version des FESKO-F (Hendler, Mischo, Strohmmer & Wahl, 2011) zum Einsatz. Dieser Fragebogen besteht aus insgesamt vier Skalen: Sprachliche Grundbegriffe (6 Items), Kindliche Sprachentwicklung (5 Items), Sprachdiagnostik (5 Items) und Sprachförderung (3 Items).

Des Weiteren erfolgte eine Auswertung der sprachförderlichen und -hemmenden Verhaltensweisen in Alltagssituationen anhand von kategorialen Videointeraktionsanalysen.

Ebene der Kinder

Sprachliche Kompetenzen

Zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen wurde mit allen Kindern das Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV; Grimm, Aktas & Kießig, 2003) durchgeführt. Während der Test für die 3;0 bis 3;11 Jahre alten Kinder die Untertests Morphologische Regelbildung (MR) und Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN) beinhaltet, ersetzt der Untertest Satzgedächtnis (SG) bei den vier- und fünf-jährigen Kindern den Untertest MR. Das Verfahren ermöglicht eine valide und reliable Erfassung von Risikokindern für eine Sprachentwicklungsstörung. Bei den Kindern, die als Risikokinder identifiziert wurden, wurde zusätzlich der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5, Grimm, 2010) eingesetzt.

Erzähl- und Lesekompetenzen

Die frühen Literacy-Kompetenzen wurden mit dem Verfahren Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen bei 3- bis 5-jährigen Kindern (EuLe 3-5; Meindl & Jungmann, in Vorb.) erhoben. Da dieses Verfahren bisher nur in einer Forschungsversion vorliegt, wird seine Konstruktion im Folgenden ausführlicher beschrieben und Informationen zu seiner Testgüte gegeben.

Exkurs: Konstruktion und Gütekriterien des EuLe 3-5

Die fünf Skalen des Verfahrens EuLe 3-5 basieren auf dem Komponentenmodell von Whitehurst und Lonigan (1998, 2001) sowie auf Diagnoseinstrumenten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum (Preschool Word and Print Awareness Assessment, PWPA; Justice & Ezell, 2001 und Test of Preschool Early Literacy, TOPEL; Lonigan, Wagner, Torgesen & Rashotte, 2007).

- Skala 1: Erzählkompetenzen. Zur Einschätzung der Erzählkompetenzen unter Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz, Aussprache) von Vorschulkindern wurde die Bildergeschichte „Teddy Theo“ von den Autorinnen selbst entwickelt, deren Inhalte und Illustrationen zum Erzählen anregen. Für die Skalen Schriftwissen und Wortbewusstheit liegt die Bildergeschichte „Teddy Theo“ in Buchform vor.
- Skala 2: Schriftwissen. Das Schriftwissen beinhaltet u.a. sich entwickelndes Wissen über spezifische Formen und Funktionen von geschriebener Sprache und Regeln bezüglich der Schriftkonventionen. Dieses Wissen beruht auf Erfahrungen mit der jeweiligen Buch- und Schriftkultur und schließt auch die Kenntnis über Charakteristika von Büchern und das Lesen dieser mit ein (Piasta, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012). Kinder, die über Schriftwissen verfügen, können Fragen, wie z.B. „Wo befindet sich die Vorderseite eines Buches? Wo ist der Titel des Buches? Wo muss ich anfangen zu lesen?“, korrekt beantworten.

- Skala 3: Wortbewusstheit. Hiermit wird neben der Vertrautheit mit dem Konzept „Wort“ auch die Einsicht, dass Wörter als Elemente der Sprache bedeutungsunabhängige Eigenschaften haben, bezeichnet. Dies beinhaltet z.B. das Wissen, dass Sätze aus Wörtern bestehen oder die Fähigkeit zur Zerlegung eines Satzes in seine Wörter („Wie viele Wörter sind auf dieser Seite?“). Des Weiteren müssen Kinder einen Abstraktionsprozess durchlaufen, der es ihnen ermöglicht, von der Bedeutung des Bezeichneten abzusehen, und sich der Struktur des Wortes („Zeige mir ein langes Wort.“) zuzuwenden (Niebuhr & Ritterfeld, 2003).
- Skala 4: Schriftbewusstheit. Im Alltag begegnet Kindern Schrift auf vielfältige Weise. Sie können ihr zunächst aber keine Bedeutung zuordnen, weil sie (noch) keine entsprechenden kognitiven Schemata ausgebildet haben. Im Laufe ihrer Entwicklung begreifen sie, dass Schrift ein Bedeutungsträger ist und sich strukturell von anderen Zeichensystemen unterscheidet (Nickel, 2007). Die Aufgabe der Kinder besteht darin, Schrift von Bildern, Zahlen und anderen Zeichen zu differenzieren.
- Skala 5: Buchstabenkenntnis. Mit dieser Skala wird ermittelt, welche der 26 Buchstaben des Alphabets bereits bekannt sind. Von zahlreichen Autoren wird die vorschulische Buchstabenkenntnis als einer der besten Prädiktoren für spätere Schriftleistungen betrachtet (Diamond, Gerde & Powell, 2008; Storch & Whitehurst, 2002), da die Kenntnis der Buchstaben und der Graphem-Phonem-Korrespondenz unmittelbar im Zusammenhang mit den Anforderungen im Erstleseunterricht steht.

Konstruktionsstichprobe

Zur Überprüfung der Einsetzbarkeit und der Güte des EuLe 3-5 wurden Daten an einer Stichprobe von insgesamt $N = 658$ Kindern im Alter von 3;0 bis 5;5 Jahren ($M = 4;2$ Jahre; $SD = 8$ Monate) aus den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Berlin erhoben. Ein Großteil der Kinder ($n = 402$) stammt aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des KOMPASS-Projektes. Weitere Kinder wurden im Rahmen von Staatsexamensarbeiten in Rostock ($n = 50$ und $n = 37$) sowie einer Masterarbeit in Berlin-Lichtenberg ($n = 169$) untersucht.

Die Durchführungsdauer des Verfahrens beträgt ca. 10 Minuten, die Auswertung nimmt ca. 5 Minuten in Anspruch. Zur Erleichterung einer objektiven Durchführung liegt ein Manual mit wortwörtlichen Anleitungen vor. Die Auswertung der Skalen ist einfach zu handhaben und erfolgt größtenteils durch Ankreuzen mit anschließender Summation der Rohwertpunkte, die dann anhand der Normtabellen in T-Werte und Prozentränge transformiert werden.

Gütekriterien

Objektivität. Die Interrater-Reliabilität wurde über den Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) an einer Substichprobe von 48 Kindern (21 Jungen, 27 Mädchen, Alter: $M = 4;3$ Jahre, $SD = 9$ Monate, Range: 3;0 - 5;9 Jahre) ermittelt. Die Leistungen jedes

Kindes wurden von drei unabhängigen Beurteilern eingeschätzt. Da diese nicht bei jedem Kind identisch waren, wurden einfaktorielle unjustierte Intraklassenkorrelationen berechnet (Wirtz & Caspar, 2002, S. 157 ff.). Für den Gesamtrohwert liegen die Werte bei $r = .96$ für einzelne Maße und $r = .99$ für durchschnittliche Maße ($p < 0.001$, einfaches zufälliges Modell).

Reliabilität. Als Reliabilitätsmaße wurden die internen Konsistenzen der einzelnen Skalen und des gesamten Verfahrens bestimmt (Cronbachs Alpha). Auf Skalenebene sind diese als zufriedenstellend (Skala Schriftwissen $\alpha = .75$ und Wortbewusstheit $\alpha = .74$) bis gut (Skala Buchstabenkenntnis $\alpha = .85$, Erzählkompetenz $\alpha = .85$, Skala Schriftbewusstheit $\alpha = .86$) zu bezeichnen. Für den Gesamttest ist der Wert mit $\alpha = .91$ sehr gut.

Validität. Die Güte der Passung der theoretisch konstruierten EuLe 3-5-Skalen mit ihren Items zu den vorliegenden Daten wurde mit einer konfirmatorischen Datenanalyse überprüft. In die Analyse 1. Ordnung gingen die fünf Skalen als Faktoren ein und die Ladungen der Items auf diese wurden ermittelt. Beide Kennwerte des Model-Fit, der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und der Comparative Fit Index (CFI), bestätigten eine sehr gute Passung dieses Modells ($\chi^2(1585) = 2558.70$, RMSEA = .031 (CI90: .028 - .033) und CFI = .931).

Zusammengenommen deuten die Befunde darauf hin, dass es sich beim EuLe 3-5 um ein reliables und valides Verfahren zur Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen handelt. Eine differenziertere Analyse nach Altersgruppen lässt erkennen, dass das Verfahren für die vier- und fünfjährigen Kinder gut geeignet erscheint, wohingegen die Aufgaben für die drei Jahre alten Kinder insgesamt zu schwierig sind. Durch das frühe Erfassen literaler Kompetenzen ist es möglich, diese ggf. schon präventiv beispielsweise durch dialogisches Bilderbuchlesen zu fördern, so dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten frühzeitig entgegengewirkt werden kann (vgl. Meindl & Jungmann, im Druck).

Erfassung von Kontrollvariablen

Die nonverbale Intelligenz der Kinder wurde mit den sprachfreien Untertests Wiedererkennen von Gesichtern, Handbewegungen und Dreiecke der Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC; Melchers & Preuß, 2009) einmalig im Alter von 4;0 bis 4;11 Jahren als Kontrollvariable erfasst.

4 Ergebnisse

4.1 Ebene der Fachkräfte

Um die Bedingungen für die Videointeraktionsanalysen der Bilderbuchsituation möglichst vergleichbar zu halten, wurde von jeder pädagogischen Fachkraft das Bilderbuch „Lieselotte lauert“ von Alexander Steffensmeier genutzt. In die Analyse ging je eine Sequenz von 300 Sekunden ab Fokussierung des Bilderbuches ein.

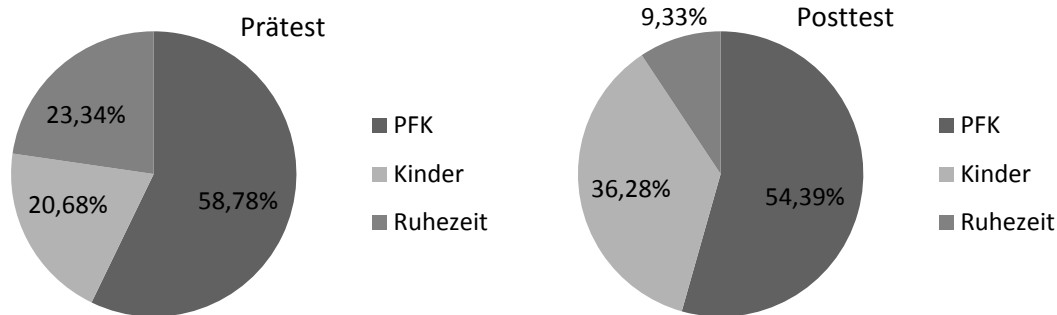


Abbildung 1: Redeanteile in Bilderbuchsituation

Wie die Abbildung 1 zeigt, bleiben die Redeanteile der Fachkräfte im Prä-Posttest-Vergleich weitestgehend identisch, allerdings steigt der mittlere Redeanteil der Kinder signifikant an, weil sich die Ruhezeiten verringern. Weiterhin ist über die Zeit ein signifikanter Anstieg der sprachförderlichen Verhaltensweisen zu verzeichnen ($M_{\text{prä}} = 33,1$, $SD = 18,2$; $M_{\text{post}} = 48,3$, $SD = 13,7$; $Z = -2,630$, $p = .009$).

Nach der Fortbildung hat das sprachbezogene Wissen der Fachkräfte im FESKO-F signifikant zugenommen, wie Abbildung 2 zeigt.

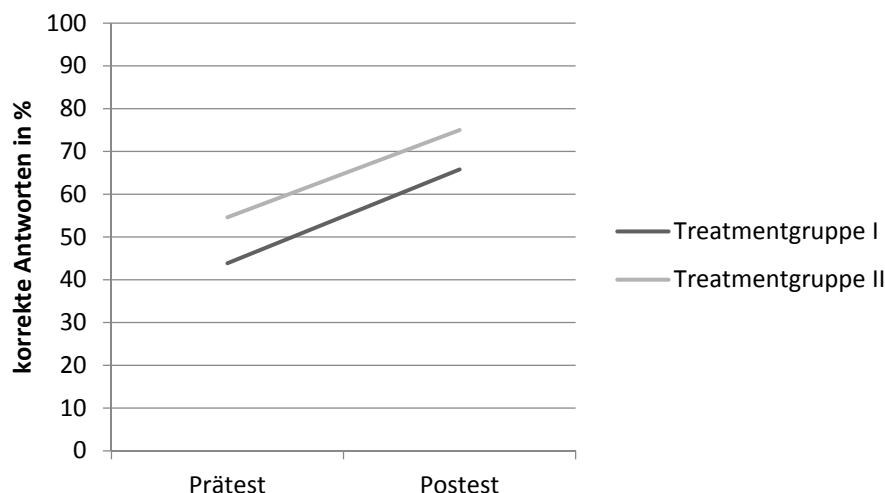


Abbildung 2: Sprachbezogenes Fachwissen der PFK von TG I und TG II im Prä-Post-Vergleich

4.2 Ebene der Kinder

Lediglich im Untertest Morphologische Regelbildung (MR) des SSV schneiden die Kinder nach der Fortbildung ihrer Bezugserzieherinnen etwas besser als im Prätest ab (Prätest: $M = 47,14$, $SD = 10,15$; Posttest: $M = 49,31$, $SD = 11,95$; $t(154) = -3,471$, $p = .001$). In den übrigen Untertests des SSV ergeben sich keine Unterschiede.

Da in die Analyse der Veränderungen der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen zunächst die EuLe 3-5-Rohwerte eingingen, zeigt sich ein erwartungskonformer Anstieg der Kompetenzen mit zunehmendem Alter (Prätest: $M = 21,97$, $SD = 10,00$; Posttest: $M = 29,23$, $SD = 14,24$; $t(359) = -15,552$, $p < .001$).

4.3 Effekt der sprachspezifischen Fortbildung auf die kindlichen Kompetenzen

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ob die sprachspezifischen Fortbildungen der Fachkräfte einen Effekt auf die kindlichen Kompetenzen haben, wurden Kovarianzanalysen gerechnet. In diese gingen die kindliche Kompetenz im Posttest als abhängige Variable, der jeweilige Prätestwert und die Intelligenz als Kovariaten sowie die Gruppenzugehörigkeit als Zwischensubjektfaktor ein.

Wie den Tabelle 1 und 4 zu entnehmen ist, erklärten die Kompetenzen der Kinder im Prätest in allen spezifizierten Modellen den größten Anteil der Leistungsvarianz zum Posttest, gefolgt von der nonverbalen Intelligenz. Dagegen erklärte die Zugehörigkeit zur Fortbildungsgruppe keine zusätzliche Varianz in den sprachlichen und literalen Kompetenzen.

Tabelle 1: Statistik ANCOVA Sprachkompetenzen (SSV)

Abhängige Variable	Kovariaten	Zwischensubjektfaktor	Statistik	ηp^2
MR_t2	MR_t1		$F(1,109) = 25,138$, $p < .001$,187
	nv IQ		$F(1,109) = 5,118$, $p < .05$,045
		Treatment	$F(1,109) = 2,599$, $p > .05$,023
PGN_t2	PGN_t1		$F(1,342) = 125,703$, $p < .001$,269
	nv IQ		$F(1,342) = 19,774$, $p < .001$,055
		Treatment	$F(1,342) = ,785$, $p > .05$,002
SG_t2	SG_t1		$F(1,213) = 125,234$, $p < .001$,370
	nv IQ		$F(1,213) = 23,486$, $p < .001$,099
		Treatment	$F(1,213) = 1,745$, $p > .05$,008

Tabelle 2: Statistik ANCOVA Erzähl- und Lesekompetenz (EuLe 3-5)

Abhängige Variable	Kovariaten	Zwischensubjektfaktor	Statistik	ηp^2
EuLe_t2	EuLe_t1		$F(1,308) = 385,577, p < .001$,556
	nv IQ		$F(1,308) = 7,687, p < .05$,024
		Treatment	$F(1,308) = ,010, p > .05$,000

5 Diskussion

Wie erwartet, profitieren die pädagogischen Fachkräfte kurzfristig von den Fortbildungen. Dies zeigt sich zum einen exemplarisch daran, dass Sprechpausen in der Bilderbuchsituation verstärkt durch Redeanteile der Kinder gefüllt werden. Zum anderen ist ein Anstieg des sprachspezifischen Fachwissens über die Zeit in beiden Untersuchungsgruppen zu konstatieren. Obwohl sich numerische Niveauunterschiede in der Ausgangslage im Prätest sowie im Posttest zugunsten der Treatmentgruppe II ergeben, werden diese statistisch nicht signifikant. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die fachspezifischen Fortbildungen zum Thema alltagsintegrierter Sprach- und Literacyförderung einen vergleichbaren Einfluss auf das Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte hatten. Eine Limitation ergibt sich allerdings daraus, dass sich die Fragen des FESKO-F an den Inhalten der Fortbildungen orientieren, sodass die positiven Effekte möglicherweise durch ein „teaching to the test“ erklärbar sind.

Statistisch bedeutsame Veränderungen der kindlichen Sprachkompetenz vom Prä- zum Posttest konnten nicht nachgewiesen werden. Einschränkend ist zu erwähnen, dass zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen lediglich ein Screening zum Einsatz kam, das grammatikalische Fähigkeiten über die Bildung des Plurals bzw. das Satzgedächtnis sowie das auditive Gedächtnis über das Nachsprechen von Nichtwörtern erfasst. Der Einsatz eines Sprachentwicklungstests bei allen Kindern wäre wünschenswert gewesen.

Die kindliche Erzähl- und Lesekompetenz nimmt erwartungsgemäß in beiden Untersuchungsgruppen zu. Da die Forschungsversion des EuLe 3-5 zum Einsatz kam, wurde noch nicht mit T-Werten, sondern lediglich mit Rohwerten gerechnet. Da die Erzähl- und Lesekompetenzen altersabhängig sind, ist der Zuwachs vermutlich nicht auf die Fortbildung der Bezugserzieherinnen zurückführbar, sondern eine Funktion der Zeit. Dafür sprechen auch die Ergebnisse der Kovarianzanalysen, die zeigen, dass die kindlichen Kompetenzen im Prätest die größten Varianzanteile der kindlichen Kompetenzen im Posttest erklären, während den Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte kein zusätzlicher Erklärungswert zukommt. Dies könnte zum einen damit begründet sein, dass die Zeit, die zwischen den Fortbildungen und dem Posttest lag zu kurz war, um Wirkungen auf der Ebene der Kinder zu erzielen. Weitere Erklärungsmöglichkeiten wären, dass die Fachkräfte das in den Fortbildungen vermittelte Wissen noch nicht in die Praxis umsetzen konnten oder die Fortbildungen nicht passgenau zu den

Bedürfnissen und Zielen der Fachkräfte waren. Der noch ausstehende Posttest II in der Treatmentgruppe II wird zeigen, ob die Coachings einen additiven Effekt auf das sprach- und literacyförderliche Verhalten der Fachkräfte entfalten und sich dies dann auch positiv auf die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen auswirkt. Die Ergebnisse der qualitativen Prozessanalysen werden weiterhin zur Aufklärung des Wirkmodells sowie zur Beantwortung der Frage, was warum bei wem gewirkt bzw. nicht gewirkt hat, beitragen können.

Fazit für die Praxis

Die in dem vorliegenden Beitrag präsentierten Befunde unterstreichen die Notwendigkeit von Fortbildungen, um pädagogischen Fachkräften Wissen über den normalen und abweichenden Sprach- und Schriftspracherwerbsverlauf zu vermitteln, ihnen Möglichkeiten der Beobachtung und Dokumentation sprachlicher und literaler Fortschritte aufzuzeigen und auf die Bedeutung von Alltagssituationen, insbesondere der Bilderbuchsituation als Protosituation der Sprach- und Schrifteinführung, zu verweisen. Allerdings reicht es nicht aus, auf der kognitiven Ebene mit den Fachkräften zu arbeiten, um das vermittelte Wissen in die Praxis transferieren zu können. Vielmehr ist das konkrete Handeln in der Alltagssituation auch von der Motivation, der Handlungsplanung und -bereitschaft der Fachkräfte abhängig und sollte von Selbstreflexionsprozessen begleitet werden. Diese waren Gegenstand des Coachings im Rahmen des KOMPASS-Projektes, deren zusätzliche Effekte auf der Ebene der Fachkräfte, vor allem aber auf der Ebene der Kinder, erst nach Abschluss des Posttests in der Treatmentgruppe II beantwortet werden können.

Literatur

- Bohnsack, R. (2011). Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467-478.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36-46.
- Gottschling, A., Franze, M. & Hoffmann, W. (2012). Entwicklungsverzögerungen bei Kindern: Screening als Grundlage für eine gezielte Förderung. *Deutsches Ärzteblatt*, 3, 123-125.
- Grimm, H. (2010). Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder - SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H., Aktas, M. & Kießig, U. (2003). SSV – Sprachscreening für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Hendler, J., Mischo, C., Strohmer, J. & Wahl, S. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender pädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 518-542.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17 (3), 207-225.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. (2007). Test of preschool early literacy. Austin, TX: Pro-Ed.

- Meindl, M. & Jungmann, T. (im Druck). Erfassung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen im Vorschulalter zur primären Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Erscheint in: Empirische Sonderpädagogik, Themenheft: Prävention von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen, 3/2014.
- Meindl, M. & Jungmann, T. (in Vorb.). Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren (EuLe 3-5).
- Melchers, P. & Preuß, U. (2009). Kaufman Assessment Battery for Children. Frankfurt a. M.: Pearson Assessment.
- Neuman, S. & Wright, T. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators. A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86.
- Nickel, S. (2005). Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. Fachforum "Orte der Bildung im Stadtteil". http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snicket/media/nickel_fl_fachforum_orte_bildung_stadtteil.pdf?1286349002 (Zugriff: 26.06.2014).
- Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht* (S. 87-104). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Niebuhr, S. & Ritterfeld, U. (2003). Die Förderung von Lesefertigkeiten beginnt vor dem Schuleintritt! In B. Hurrelmann & S. Becker (Hrsg.), *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83 (3), 810-820.
- Roux, S. (2005). PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38 (6), 934-947.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2011). Emergent literacy: development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 1 (pp. 11-29). New York: The Guilford Press.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen: Hogrefe.